

# **Die Wiedervereinigung Deutschlands als Herausforderung an die Geschichtsdidaktik**

**Bernd Mütter**

## *Vorbemerkung*

Der folgende Vortrag wurde auf der Jahrestagung der "Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik" in Tutzing am 2. Oktober 1996 gehalten. Das Thema der Tagung lautete: "Wandel der politischen Situation in Europa und Konsequenzen aus diesem Wandel für den Geschichtsunterricht im internationalen Vergleich". Die Hauptthesen des Vortrags habe ich - vor allem in meiner Funktion als 2. Vorsitzender der deutschen "Konferenz für Geschichtsdidaktik" - seit 1993 bei verschiedenen Anlässen vertreten. In englischer Übersetzung wurden sie unter dem Titel "West, East and the United Germany" zuletzt 1994 veröffentlicht: Karl Pellens, Siegfried Quandt, Hans Süßmuth (eds.): Historical Culture - Historical Communication. International Bibliography (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 83). Frankfurt/M. 1994, S. 223-243. Dort finden sich auch die meisten Belege, die hier nicht erneut angeführt werden sollen.

Der folgende Vortrag weicht von der ursprünglichen Fassung in mehrfacher Hinsicht ab. Zunächst war es meine Absicht, durch etwas zugespitzte Thesen einen innerdeutschen kontroversen Diskussionsprozeß in Gang zu bringen bzw. zu fördern, was - wenigstens teilweise - auch geglückt ist.<sup>1</sup> Mir wurde dann aber klar, daß es zum Verständnis der deutschen Diskussion auch für die internationale Geschichtsdidaktik nützlich ist, mit der von außen ja nicht leicht nachvollziehbaren innerdeutschen Diskussion vertraut gemacht zu werden. Die Reaktionen auf den Vortrag in Tutzing bestätigten mich in diesem Eindruck.

Darüber hinaus bekam der Vortrag in Tutzing einen besonderen Akzent durch die zwei Tage vorher von Horst Gies eröffnete Kontroverse um einige meiner bereits 1994 veröffentlichten Thesen. Der Beitrag von Gies ist bereits in den "Mitteilungen" 18 (1997) H. 1, S. 51-57 abgedruckt. Meine nachfolgenden Ausführungen werden leichter verständlich, wenn man sich den Beitrag Gies noch einmal vor Augen hält.

Zwischen dem Kollegen Gies und mir bestand und besteht in wesentlichen Punkten eine weitreichende Übereinstimmung, z. B. über die Einschätzung der alten westdeutschen Geschichtsdidaktik, ihrer Stärken und Schwächen und die grundsätzliche Beurteilung der DDR-Geschichtsmethodik. Auch ist Gies zuzustimmen, daß das von mir unter dem Eindruck der Wiedervereinigung entworfene Modell einer in etwa symmetrischen Diskussion zwischen West und Ost durch die reale Entwicklung des Wiedervereinigungsprozesses, mit der so niemand gerechnet hat, problematisch geworden ist, daß es eher für den Fall einer Konföderation beider deutscher Staaten statt den eines Beitritts der

ostdeutschen Länder zur Bundesrepublik gepaßt hätte.<sup>2</sup> Gleichwohl halte ich es für nützlich, die Kontroverse so zu dokumentieren, wie wir sie in Tutzing geführt haben - vor einem, wie nicht nur ich fand, sehr aufmerksamen Publikum. Denn trotz aller Situationsgebundenheit der beiderseitigen Ansichten, die bei schnellem politischen und gesellschaftlichem Wandel stärker ins Auge sticht als sonst üblich, geht es doch nicht nur um unterschiedliche Akzentsetzungen, sondern um einige grundsätzliche Differenzen, wie man als westdeutscher Geschichtsdidaktiker mit der Wiedervereinigung umgehen soll. Und das hat vielleicht auch seinen Reiz für die internationale Geschichtsdidaktik, die vielleicht den "typisch deutschen" Charakter dieser Debatte mit einem Schmunzeln quittieren wird, so wie es an einigen Gesichtern in Tutzing abzulesen war.

## **A Das Problem**

Ohne Zweifel ist die Wiedervereinigung Deutschlands ein Thema von europa- und weltweiter Bedeutung. Die deutsche Spaltung im Gefolge des 2. Weltkriegs war ja gerade eine der wesentlichen Dimensionen der Teilung Europas und der Welt in der Epoche des "Kalten Krieges".

Das Ende des "Kalten Krieges" führte zum Ende des Kommunismus als staatstragender Macht in Europa. In den postkommunistischen Ländern Ost-, Ostmittel- und Südosteuropas setzten gewaltige Transformationsprozesse ein, die aber immer die betroffenen Länder als ganze erfaßten. In Deutschland kam es demgegenüber zu einer einmaligen, spezifischen Problemlage. Hier wurde die postkommunistische Transformation der ehemaligen DDR dadurch kompliziert, daß gleichzeitig ihre Wiedervereinigung mit dem westdeutschen Teilstaat, der Bundesrepublik, erfolgte, die nie zum sowjetkommunistischen Machtbereich, sondern zum Gegenlager der marktwirtschaftlich und kapitalistisch organisierten westlichen Demokratien gehört hatte. Bundesrepublik und DDR hatten sich fast ein halbes Jahrhundert infolge ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Systemen in allen wesentlichen Bereichen von Staat, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Wissenschaft und Bildung grundlegend auseinander entwickelt.

Die dauerhafte Wiedervereinigung einer Nation aus zwei Teilstaaten fundamental unterschiedlicher Systemprägung ist in der Geschichte unseres Jahrhunderts bisher ein absolut einmaliger Fall. Eine derartige Wiedervereinigung wurde im Jemen versucht - ohne Erfolg, in China und Korea steht sie noch aus. In Vietnam ist die nationale Einheit zwar 1975 wiederhergestellt worden, aber eben nicht in "Frieden und Freiheit", sondern durch den militärischen Sieg des Nordens über den Süden. Nur in dem relativ kleinen Österreich ist bereits 1955 eine Wiedervereinigung vergleichbarer Art gelungen - aber zu diesem frühen Zeitpunkt war eine Spaltung des Landes wie die zwischen Bundesrepublik und DDR noch gar nicht richtig in Gang gekommen.

Die Wiedervereinigung Deutschlands erscheint mir nun auch für die internationale Geschichtsdidaktik ein wichtiges Thema zu sein, weil die mit ihr verbundenen Aufgaben

nach dem epochalen und weltweit wirksamen Umbruch der Jahre 1989/91 ähnlich in anderen Teilen der Welt anstehen - ganz abgesehen von dem gestiegenen Gewicht des wiedervereinigten Deutschland in Europa und der Welt nach der Auflösung der Ost-West-Konfrontation. Es kann und darf den europäischen und außereuropäischen Ländern nicht gleichgültig sein, wie man in Deutschland - auch geschichtsdidaktisch - mit der Wiedervereinigung umgeht. Geht es dabei doch auch um die Konzipierung einer neuen gesamtdeutschen Identität und darum, einer deutschen "Nabelschau" und einem neuen deutschen "Sonderweg" nach wiederhergestellter nationaler Einheit wirkungsvoll zu begegnen und somit Katastrophen zu vermeiden, wie sie unter wesentlicher Beteiligung Deutschlands in der Epoche der Weltkriege ausgelöst worden sind. Die m. E. nach der Wiedervereinigung und in der Epoche der europäischen Integration unumgängliche neue nationale Identität der Deutschen muß - im Unterschied zu den von oben verordneten geschlossenen Identitätskonzepten vor 1945 und noch danach in der DDR - nicht nur demokratisch "offen" gehalten, sondern zugleich in eine "komplexe Identität" eingeordnet werden, die neben der nationalen Dimension auch eine regionale, europäische und menschheitliche umfaßt. Ich kann dies hier leider nicht näher ausführen, sondern verweise auf die einschlägigen Überlegungen der deutschen "Konferenz für Geschichtsdidaktik"<sup>3</sup>. Der deutschen Geschichtsdidaktik kann es nur recht sein, wenn sich Geschichtsdidaktiker anderer Länder an dieser Diskussion beteiligen, um beispielsweise ihre eigenen Erfahrungen mit dem Ausbalancieren von nationalen, europäischen und menschheitlichen Identitätsdimensionen einzubringen.

Die Epoche der ideologisch und weltpolitisch untermauerten staatlichen Teilung ist in Deutschland unwiderruflich vorbei, ohne daß dies in den Köpfen und vor allem den Empfindungen und Gefühlen der betroffenen Menschen schon wirklich verarbeitet worden wäre. Bei dieser Verarbeitung geht es unter anderem darum, ein in den Grundzügen konsensfähiges historisches Bild der Teilungsepoche zu gewinnen. Dies ist keineswegs, wie man vermuten könnte, nur eine retrospektive, rein wissenschaftliche Angelegenheit, sondern vor allem eine Zukunftsnotwendigkeit: Wie sonst soll nach der "äußeren Wiedervereinigung" die nunmehr geforderte gemeinsame Zukunft möglich sein? Dieser Frage können auch Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik nicht ausweichen.<sup>4</sup>

Andererseits ist die "Ausgangslage" einer künftigen gemeinsamen Entwicklung von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in West und Ost sehr unterschiedlich: Beide haben sich seit 1945 immer weiter voneinander entfernt. Stadien, Mechanismen, Faktoren und Merkmale dieses Auseinanderentwicklungsprozesses müssen vergleichend untersucht werden, wenn man die Trennung künftig überwinden und erneut zu einer gemeinsamen Perspektive kommen will. Für die Lösung dieser Aufgabe gibt es in der bisherigen Geschichte von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik kein Beispiel.

Die schon vorliegenden Arbeiten zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik in den beiden deutschen Staaten 1945-90 gehen im Prinzip von zwei eigenständigen Entwicklungen aus und bringen die vergleichende Perspektive nur punktuell zur Geltung.<sup>5</sup> Dies ist auch gut erklärbar, weil der Zwang zum Vergleich vor der Wiedervereinigung nicht unmittelbar evident war. Fast niemand rechnete damit, daß über die Zeit der Teilung

hinweg einmal eine neue Basis für eine *gemeinsame* Weiterentwicklung gefunden werden müßte.

Unter den heute gegebenen Bedingungen handelt man sich mit der Perspektive der "inneren Wiedervereinigung" und einer konsensfähigen Geschichte der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik in der Epoche der Teilung leicht den Vorwurf der nachträglichen Harmonisierung, der schieren *Wirklichkeitsflucht*, des Illusionismus ein. Und tatsächlich zeigt ja der Rückblick auf vierzig Jahre Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik und Geschichtsmethodik in der DDR, daß wir es gegenwärtig mit einer sehr asymmetrischen Diskussion zu tun haben, die dem Anliegen der "inneren Wiedervereinigung" durch Diskurs statt durch bloße Übernahme westdeutscher Positionen glatt widerspricht.

Und doch: Es gibt zum Konzept der "inneren Wiedervereinigung" keine Alternative, wenn man eine neue *gemeinsame* Perspektive auf der Basis zweier ganz verschiedener Ausgangslagen wirklich will. Auch wenn man der Auffassung ist - worüber ja ein weitreichender Konsens besteht -, daß die Revision der alten DDR-Geschichtsmethodik ganz andere Ausmaße annehmen muß als die der westdeutschen Geschichtsdidaktik, bleibt doch gültig, daß die neue ostdeutsche Geschichtsdidaktik die vierzigjährige DDR-Erfahrung nicht einfach wird auslöschen können.<sup>6</sup>

"Innere Wiedervereinigung" heißt in geschichtsdidaktischer Hinsicht zweierlei:

- Die *ostdeutsche Seite* muß sich - sowohl für überzeugte Anhänger wie Mitläufer, aber auch für stille und explizite Gegner des alten Systems - zur eigenen Geschichte während der Teilungsjahrzehnte in ein "gesamtdeutsch" diskutierbares Verhältnis setzen, die eigene Vergangenheit, gerade auch hinsichtlich der historisch-politischen Bildung, "durcharbeiten", sie darf sie nicht "verdrängen". Dabei geht es um die schmerzhafteste Krise und Revision lebenslang ausgeprägter Identitäten.<sup>7</sup> Darüber hinaus geht es um einen wissenschaftstheoretischen Paradigmawechsel, der primär nicht durch eigene Erkenntnis veranlaßt, sondern durch den Umsturz der äußeren Rahmenbedingungen von Wissenschaft erzwungen wird.
- Die *westdeutsche Seite* hat bisher die weitreichenden Folgen der Wiedervereinigung auch für den Westen noch wenig zur Kenntnis genommen. Ich halte das für gefährlich, denn auch für die westdeutsche Geschichtsdidaktik hat sich die Situation mit der Wiedervereinigung grundlegend gewandelt, z. B. hinsichtlich der bisher dominierenden Westorientierung und ihrer Einschätzung der Kategorie des Nationalen. Gerade die Kräfte, die sich in der Tradition der sozialliberalen Reformbewegung seit Ende der sechziger Jahre sehen, tun sich - eingestandenermaßen - schwer mit dieser überraschend gekommenen Notwendigkeit einer Neuorientierung. Und in dieser Hinsicht besteht zwischen Horst Gies und mir kein Dissens.<sup>8</sup>

Ich möchte die nun folgenden Überlegungen in *drei Schritten* vortragen. Zunächst geht es um relative Stärken der westdeutschen Geschichtsdidaktik gegenüber der DDR-Geschichtsmethodik - "Stärken" bezogen auf die gegenwärtige Situation nach der

Wiedervereinigung (B). Im nächsten Schritt versuche ich, relative Stärken der DDR-Geschichtsmethodik herauszuarbeiten (C). Im letzten Schritt schließlich geht es um Leistungen, die sich von einer komparatistischen Geschichte der Geschichtsdidaktik in der Zeit der Teilung erwarten lassen (D).

## **B      Stärken der westdeutschen Geschichtsdidaktik**

Wer die westdeutsche Geschichtsdidaktik und die ostdeutsche Geschichtsmethodik während der Spaltung in den Blick nimmt, wird vor lauter Unterschieden zunächst die Möglichkeiten für einen sinnvollen Vergleich kaum wahrnehmen. Ich möchte demgegenüber dafür plädieren, die beiden Vergleichsdisziplinen nach übergreifenden theoretisch-formalen Fragestellungen miteinander in Beziehung zu setzen. Im Mittelpunkt der vergleichenden Analyse stehen die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik, die sich beim gegenwärtigen Stand der Forschung noch am besten diskutieren lassen. Dabei werden folgende Probleme behandelt:

1. Der Autonomiestatus der Geschichtsdidaktik
2. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zum Staat
3. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft und zur Pädagogik
4. Alternativen der Geschichtsdidaktik und Pluralismuspostulat
5. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Unterrichtsmethodik.

### **1.      Zum Autonomiestatus der Geschichtsdidaktik**

In der alten Bundesrepublik war und ist die Geschichtsdidaktik eine relativ autonome Wissenschaftsdisziplin, die sich vor allem mit Voraussetzungen, Zielen und Inhalten, Methoden und Medien, Ergebnissen und Wirkungen historischer Bildung und historischen Lernens in der Schule, später auch in außerschulischen Bildungs- und Lernbereichen zu befassen hatte bzw. zu befassen hat. Die DDR-Geschichtsmethodik hingegen war seit Einführung der Sowjetpädagogik Anfang der fünfziger Jahre prinzipiell nicht als relativ autonome Disziplin mit einem eigenständigen wissenschaftlichen Einsatz konzipiert, sondern sie hatte effiziente Vermittlungstechniken für politisch vorgegebene Inhalte und Ziele des Geschichtsunterrichts zu erarbeiten. Insofern trug sie auch den Namen Geschichtsmethodik (statt Geschichtsdidaktik) zu Recht.

### **2.      Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zum Staat**

Die DDR-Geschichtsmethodik erhielt Ziele und Inhalte des historischen Unterrichts vom Staat vorgeschrieben, der sie der offiziellen Ideologie des historischen Materialismus in der Auslegung durch das Zentralkomitee der Staatspartei SED entnahm. In der DDR als geschlossener Ideologiegesellschaft war für eine vom Staat unabhängige didaktische

Diskussion über Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts kein Raum.

Der homogenen Ideologiegesellschaft der DDR stand eine von vornherein an neue Problemlagen anpassungsfähigere Bundesrepublik mit einem Pluralismus konkurrierender Ideologien und Parteien gegenüber. Dadurch ergab sich für geschichtsdidaktisches Denken und Arbeiten ein viel größerer Spielraum, als er in der DDR je vorhanden war. Zwar blieb die Rolle des Staates für die Konzipierung des Geschichtsunterrichts auch in der alten Bundesrepublik beträchtlich, so etwa über die Richtlinien, Lehrpläne und Genehmigung der Schulbücher. Die Folgen für die Geschichtsdidaktik hielten sich aber insofern in Grenzen, als die Staatsmacht im Westen grundrechtlich und föderalistisch gebremst und vor allem gegenüber der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin nicht weisungsberechtigt war.

### 3. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Geschichtswissenschaft und Pädagogik

In Westdeutschland sollte die Fachhistorie an den Universitäten über Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts und überhaupt der historischen Bildung nicht ausschließlich oder primär entscheiden. Es war und ist überwiegender Konsens unter den westdeutschen Geschichtsdidaktikern (aber keineswegs unter den Geschichtswissenschaftlern insgesamt!), daß der Geschichtsdidaktik gegenüber den Ergebnissen der Geschichtsforschung durchaus ein eigenes Gewicht zukommen sollte, daß nicht automatisch jeder gute Historiker auch ein guter Geschichtslehrer sei.

In der SBZ/DDR verlief die Entwicklung grundsätzlich anders. Nach einer kurzen Übergangszeit wurde hier das Paradigma einer historisch-materialistischen Geschichtswissenschaft mit allen Mitteln des stalinistischen Einparteiensstaates durchgesetzt. Die Deutung von Geschichte wurde administrativ von oben durch das Zentralkomitee der SED verordnet, die Geschichtswissenschaft hatte vor allem die wissenschaftlichen Belege und Beweise für die geschichtsgesetzliche Verwirklichung des kommunistischen Zukunftsstaates zu liefern. Ihr kam mithin eine direkte und unvermittelte didaktische Aufgabe zu, wie sie in der Geschichte der deutschen Geschichtswissenschaft mit dem Aufkommen des Historismus längst überwunden worden war. Mit der in der deutschen Wissenschaftsgeschichte angelegten und in Westdeutschland fortgeführten Tradition der relativen Autonomie von Wissenschaft wurde konsequent gebrochen.

Die Folgen für das Verhältnis von Geschichtsmethodik und Geschichtswissenschaft in der DDR waren beträchtlich, denn beide rückten gegenüber den staatsideologischen Vorgaben des offiziellen Marxismus-Leninismus ganz nah zusammen. Da die Geschichtswissenschaft in demselben marxistisch-leninistischen Sinne zu forschen wie die Geschichtsmethodik zu unterrichten hatte, avancierte sie im Bezugsfeld der Geschichtsmethodik zu einer zentralen Instanz. Geschichtsunterricht in der DDR hatte wissenschaftsnah zu sein. Trotz pädagogischer Bedenken setzte sich diese Tendenz in einer Weise durch, die in der Bundesrepublik unvorstellbar blieb. Von einer Eigenständigkeit der Geschichtsmethodik gegenüber der Geschichtswissenschaft konnte in der DDR keine Rede sein, auch wenn sich ein Teil der Geschichtsmethodiker primär als Pädagogen und nicht als

Historiker verstanden hat.

#### 4. Alternativen der Geschichtsdidaktik

Innerhalb des westdeutschen Verständnisses von Geschichtsdidaktik gab und gibt es unterschiedliche, ja kontroverse Konzepte, deren Vorläufer bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen. Diese unterschiedlichen Konzepte resultierten aus sich wandelnden politischen Lagen der Nation. Nach Vorläufern schon in der Weimarer Republik kam es in den ersten Jahren nach 1945, erst recht ab etwa 1970, innerhalb der westdeutschen Geschichtsdidaktik zu konkurrierenden Konzepten, die man durchaus als Entsprechung zum politisch gewollten demokratischen Pluralismus und Föderalismus verstehen kann.

Im sozialistischen Einheitsstaat DDR fehlten zu einer Konkurrenz geschichtsdidaktischer Konzepte alle Voraussetzungen. Die geschlossene Staatsideologie ließ sie erst gar nicht zu. Zwar war eine gewisse Spannbreite *methodischer Konzepte* denkbar, und tatsächlich hat es in der Spätphase der DDR auch mehrere Ansätze von Methodenschulen nebeneinander gegeben. Aber diese Methodenschulen sind nicht vergleichbar mit den konkurrierenden geschichtsdidaktischen Konzepten in der alten Bundesrepublik. Die Didaktik im Westen beschäftigte und beschäftigt sich mit verschiedenen, oft auch kontroversen Zielen und Inhalten der historischen Bildung und des historischen Lernens, diese standen aber für die DDR-Geschichtsmethodik aller Richtungen nie zur Disposition.

#### 5. Das Verhältnis der Geschichtsdidaktik zur Unterrichtsmethodik

Die Geschichtsdidaktik ist im westdeutschen Verständnis nicht gleichzusetzen mit der *Methodik* des Geschichtsunterrichts: Zum einen beschäftigt sie sich nämlich mit Fragen der historisch-politischen Bildung auch noch für die Altersgruppen jenseits der Schule, zum andern können methodische Fragen erst erörtert werden, wenn die didaktischen geklärt sind. Die Rolle der Methodik war und ist in den westdeutschen Geschichtsdidaktik-konzepten sowohl vor wie nach 1970 durchaus sekundär.

Ganz anders in der DDR. Die dortige Geschichtsmethodik - schon der Name belegt das - konzentrierte sich auf die Vermittlungsfragen im Unterricht. Diese Probleme standen ganz im Zentrum des fachlichen Selbstverständnisses.

Zieht man ein *Fazit* aus unserer Gegenüberstellung, so fällt auf, daß die DDR-Geschichtsmethodik in ihrer wissenschaftstheoretischen Konzeption auf Positionen zurückgriff, die in Deutschland formal seit der pädagogischen Reformbewegung aufgegeben worden waren. Sie hatte vor allem effiziente und geschlossene Vermittlung für vorgegebene Ziele und Inhalte zu sichern - ganz so wie beispielsweise der Geschichtsunterricht im Kaiserreich vor 1914, wenn sich die Ziele auch *inhaltlich* ganz entscheidend gewandelt hatten. Den westdeutschen Geschichtsdidaktikern mußte die wissenschafts-

theoretische Positionierung der DDR-Geschichtsmethodik als Rückschritt in der Disziplin-geschichte erscheinen.

In allen diesen Punkten gibt es zwischen Horst Gies und mir keine Meinungs-verschiedenheiten. Diese beginnen erst mit dem folgenden Abschnitt, der sich mit relativen "Stärken" der DDR-Geschichtsmethodik befaßt.

## C "Stärken" der DDR-Geschichtsmethodik

Der bisherige Vergleich zwischen westdeutscher Geschichtsdidaktik und DDR-Geschichtsmethodik ist eher zuungunsten der DDR-Geschichtsmethodik ausgegangen. Dies bedeutet nun freilich nicht, daß die Geschichtsmethodik nicht auch spezifische "Stärken" gegenüber der westdeutschen Geschichtsdidaktik ausgebildet hätte, die freilich mit den Schwächen in enger Wechselwirkung stehen. Daher sind sie auch nicht als positiv zu wertende "Tradition" oder schlechthin "Bewahrenswertes" einfach übertragbar in die ganz anderen Konzepte der westdeutschen Geschichtsdidaktik. Aber sie können doch *Impulse* geben, endlich unbestreitbare Defizite der alten westdeutschen Geschichtsdidaktik anzugehen, um so auch die Erfahrungen der DDR-Geschichtsmethodik besser einbeziehen zu können. "Tradition" und "Impuls" besagen nicht dasselbe, was leider in der bisherigen Debatte nicht hinreichend deutlich geworden ist. Von einer "Äquidistanz" der neuen gesamtdeutschen Geschichtsdidaktik sowohl zur alten westdeutschen Geschichtsdidaktik als auch zur DDR-Geschichtsmethodik kann jedenfalls auch nach meiner Auffassung keine Rede sein.

Dennoch: Quer durch die geschichtsdidaktische Ost-West-Konfrontation hindurch gab es Problemlagen - sozusagen in einem anderen "Stockwerk" der geschichtlichen Entwicklung -, mit denen sich *beide* Disziplinen herumzuschlagen hatten und die sie infolge ihrer unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Einbindung unterschiedlich lösten.<sup>9</sup> Warum ist das so schwierig?

Einigen westdeutschen Auseinandersetzungen mit der DDR-Geschichtsmethodik aus der Zeit *nach* der Wiedervereinigung ist - neben einem für Historiker sonst eher ungewöhnlichen moralischen Rigorismus - immer noch der absolut gesetzte Deutungs-rahmen der Totalitarismustheorie anzumerken, wie er zur Zeit des "Kalten Krieges" und der Spaltung Deutschlands üblich war. Dabei geraten die massiven Unterschiede zwischen NS-Diktatur und DDR leicht aus dem Blick. Zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland, das durch die Anstrengung fast der ganzen Welt mühsam von außen niedergezwungen werden mußte und das den Holocaust zu verantworten hat, auf der einen Seite und der DDR, die 1989/90 fast widerstandslos zusammenbrach, besteht ein gewaltiger Unterschied, den gerade Historiker wahrnehmen sollten (trotz Bautzen, Mauerbau und Schießbefehl). Christoph Kleßmann hat mit Recht bemerkt, im Vergleich mit der Furchtbarkeit des "Dritten Reichs" sei die DDR eher ein "Operettenstaat" gewesen.<sup>10</sup>



Darüber hinaus suggeriert der Deutungsrahmen einer undifferenziert angewandten Totalitarismustheorie, daß mit dem Zusammenbruch des real existierenden Kommunismus in Europa Marxismus, Kommunismus und Sozialismus - auch in ihren ursprünglichen Zielsetzungen - moralisch und politisch ein für allemal erledigt seien (so wie Nationalsozialismus und Faschismus 1945). Dies aber dürfte nicht nur im Hinblick auf den in Ostasien höchst gewichtig weiter existierenden Kommunismus gefährlich sein, sondern vor allem auch im Hinblick auf den westeuropäischen Eurokommunismus und Formen des demokratischen Sozialismus in den ehemals kommunistischen Ländern: Alle diese werden im Prinzip durch eine totalitarismustheoretisch motivierte Aburteilung der DDR-Geschichtsmethodik zumindest indirekt mitbetroffen und aus dem Spektrum des demokratischen Pluralismus ausgegrenzt.<sup>11</sup> Will man das wirklich? Und welche Folgen ergäben sich daraus für die deutsche Europafähigkeit - vor allem im Hinblick auf die romanischen Länder?

Und ein letztes prinzipielles Argument möchte ich vorbringen: Die unflexible und moralisch rigorose Ablehnung der DDR insgesamt und ihrer Geschichtsmethodik insbesondere steht in deutlichem Gegensatz zur "Verarbeitung" des Nationalsozialismus in der früheren Bundesrepublik. Zwar ist diese Verarbeitung heute der - zumindest teilweise berechtigten - Kritik ausgesetzt (vor allem hinsichtlich der laschen Verfolgung offensichtlicher Verbrechen), aber weithin anerkannt ist auch, daß die kurzfristig notwendige Gewinnung eines Volkes von Mitläufern des "Dritten Reiches" anders kaum gelungen wäre. Die Lehre aus der Erfolgsgeschichte der frühen Bundesrepublik für die Wiedervereinigung kann nur lauten, daß die Latte der "political correctness" in den neuen Bundesländern bei Beurteilung der DDR-Vergangenheit ihrer Bürger nicht rigoros hoch gehängt werden darf. Daß es dabei nicht zu einer Amnestie für offensichtliche Verbrechen kommen darf, versteht sich von selbst. Andererseits kann es schon Beklemmung auslösen, wie manche Westdeutsche - um ein bekanntes Kanzlerwort zu variieren - den Ostdeutschen gegenüber nicht nur die "Gnade der späten Geburt", sondern auch die der "westdeutschen Geburt" ausspielen.

Soviel zu den tiefer liegenden Implikationen der gegenwärtigen Debatte um die DDR-Geschichtsmethodik, so wie sie mir erscheinen. Im folgenden gehe ich - wiederum ohne Anspruch auf Vollständigkeit - auf fünf Punkte der DDR-Geschichtsmethodik näher ein, und zwar unter der Frage, was davon als "*Impuls*" - nicht als "*Tradition*"! - für eine neue gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik nützlich sein könnte. Mit den Einwänden von Horst Gies werde ich mich dabei Punkt für Punkt auseinandersetzen.

## 1. Curriculum-Konzept

DDR-Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht vermittelnten *eine relativ konzise Vorstellung von National- und Weltgeschichte* mit hoher Orientierungsleistung, die deutlich absticht von der - lerntheoretisch ja problematischen - Unübersichtlichkeit gerade der modernen Richtlinien und Lehrpläne in Westdeutschland. Dem klaren Gang der Weltgeschichte in DDR-Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht stand und steht im

Westen eine seit Ende der siebziger Jahre zunehmend versandende Curriculumdiskussion gegenüber, die dem Schüler und der Schülerin die weltgeschichtliche Gesamtübersicht letztlich selbst zumutet und ihn damit meistens überfordert.

Natürlich ist der Vorteil der DDR-Geschichtsmethodik in dieser Hinsicht mit der geschlossenen Dogmatisierung der Formationslehre des historischen Materialismus erkaufte. Aber es fragt sich doch, ob nach der Wiedervereinigung im Zuge der notwendig werdenden gesamtdeutschen Curriculumüberlegungen nicht stärker als bisher auf eine historische Gesamtvorstellung reflektiert werden sollte, die den Schülern die diskursive Einordnung der zahlreichen Einzelthemen, Probleme und Details erlaubt. Für die lerntheoretische Strukturierung des Geschichtsunterrichts und die Steigerung seiner Effizienz wäre das ein großer Gewinn.

Horst Gies meint dazu: "Geschlossene Curricula, wie sie in der DDR üblich waren, sind weder mit dem Föderalismus noch mit dem Pluralismus einer sich freiheitlich verstehenden Demokratie vereinbar"<sup>12</sup>. Richtig und wahr! Aber mit dieser verfassungsrechtlichen Einsicht fangen die geschichtsdidaktischen Probleme doch erst an. Plädiert man bereits für "geschlossene Curricula", wenn man auf die lerntheoretischen Probleme der "Unübersichtlichkeit" des Faches Geschichte in den westdeutschen Richtlinien und Lehrplänen hinweist? Gibt es zwischen der alten ostdeutschen und westdeutschen Curriculum-Praxis keine weiteren denkbaren Curriculumkonzepte, sondern nur das apodiktische Entweder - Oder? Was ist von historisch-komparativen Industrialisierungs- und Modernisierungstheorien als Strukturierungschance für schulische Geschichtscurricula zu halten?<sup>13</sup> Diese zentrale Frage ist geschichtsdidaktisch noch kaum bearbeitet worden, die Auseinandersetzung mit dem DDR-Lehrplan könnte manche Impulse geben, wie ja auch bei der Erarbeitung der Industrialisierungs- und Modernisierungstheorien die Auseinandersetzung mit dem Historischen Materialismus eine zentrale Rolle gespielt hat - wohlgemerkt: als "Impuls", nicht als "Vorbild".

## 2. Methodik

In der westdeutschen Geschichtsdidaktik sind Methodenfragen zunehmend an den Rand gedrängt worden. Der Graben zwischen Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis ist nach wie vor erheblich, und nur eine sowohl theoretisch reflektierte wie auch praktisch erprobte Methodik könnte ihn überwinden.

Wie schon betont, haben Methodenfragen in der DDR-Geschichtsmethodik *die* zentrale Rolle gespielt. Natürlich war der Preis hoch: die Ausklammerung fundamentaler geschichtsdidaktischer Fragen aus dem disziplinären Diskurs. Aber auch der Preis für die Entfaltung der westdeutschen Geschichtsdidaktik auf Kosten der Geschichtsmethodik war hoch: In der Unterrichtspraxis kamen und kommen die didaktischen Konzepte oft kaum an. Die Wiedervereinigung eröffnet die Chance, einen neuen Überbrückungsversuch zwischen Theorie und Praxis zu wagen und dabei nach Möglichkeit auch Anregungen der DDR-Geschichtsmethodik aufzugreifen.

Horst Gies bezweifelt demgegenüber, ob sich die westdeutschen Geschichtsdidaktiker in absehbarer Zeit Methodenfragen wieder zuwenden werden. Dies ist aber allenfalls ein pragmatistisches Argument, das nichts gegen die für jede Fachdidaktik geradezu konstitutionelle Notwendigkeit der Theorie - Praxis - Vermittlung aussagt. Darüber hinaus dürfte Gies aber auch die Einsichtsfähigkeit westdeutscher Geschichtsdidaktiker unterschätzen: Das Problem wird - nicht zuletzt unter dem Druck der Unterrichtspraktiker - durchaus gesehen, und die "Konferenz für Geschichtsdidaktik" 1997 hat zum Thema: "Geschichtsbewußtsein und Methoden historischen Lernens". Die zahlreichen Beiträge zeigen eindrucksvoll, daß Gies das neuere methodische Engagement der deutschen Geschichtsdidaktik doch wohl unterschätzt.<sup>14</sup>

### 3. Emotionen

In der Geschichtsmethodik der DDR wurde den *Emotionen* der Schüler immer eine entscheidende Rolle zugemessen. Man war sich darüber klar, daß selbst die vernünftigsten Bildungsziele ohne gefühlsmäßige Fundierung des Lernprozesses nicht erreicht werden konnten. Natürlich waren Qualität und Funktionen von Emotionalität in der DDR-Geschichtsmethodik höchst problematisch. Aber die Erkenntnis, daß der Mensch ganzheitlich und nicht nur mit dem Kopf lernt, könnte auch für die westdeutsche Geschichtsdidaktik wieder fruchtbar werden. Die "Konferenz für Geschichtsdidaktik" in Braunschweig 1991 hat das Thema "Emotionen und historisches Lernen" bearbeitet - vielleicht trägt auch die dadurch ausgelöste Debatte zur "inneren Wiedervereinigung" bei.<sup>15</sup> Die Erweckung problematischer, ja gefährlicher Emotionen, auf die Gies bei seiner rigorosen Verurteilung der DDR-Geschichtsmethodik abhebt, legitimiert ja nicht die - lange übliche - Verdrängung von Emotionen aus Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht überhaupt. Darauf hat Gies - in anderem Zusammenhang - selbst und mit Recht hingewiesen.<sup>16</sup>

### 4. Wissenschaftsorientierung

Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht standen in der DDR in einem engen Funktionszusammenhang, Reibungsverluste zwischen ihnen waren vergleichsweise gering. Natürlich war auch dies - wir sahen das schon - nur im Rahmen einer geschlossenen Staatsideologie möglich, die beiden ihre Aufgaben zuwies. Dennoch: Das enge Zusammenwirken von Geschichtswissenschaft, Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht bleibt funktional günstiger als das oft unfruchtbare Neben- oder gar Gegen-einander von Geschichtsforschung, -didaktik und -unterricht, das sich seit den fünfziger Jahren vielfach in Westdeutschland ausgebildet hat. Eine staatsideologisch vorgeschriebene Kooperation von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik/-unterricht wie in der früheren DDR wäre sicher fatal. Aber man hat doch den Eindruck, daß dort - selbst wenn man absieht von den politischen Vorgaben - die Kooperation von Geschichtswissenschaft und Geschichtsmethodik/-didaktik in mancher Hinsicht besser funktioniert hat als in der alten Bundesrepublik. Gies argumentiert - mit durchaus respektablen Gründen - dagegen, er findet nichts für die gesamtdeutsche Geschichtsdidaktik Anregendes an der

fachwissenschaftlichen Orientierung der DDR-Geschichtsmethodik. Hier - wie auch in den anderen Kontroverspunkten - werden wohl nur aufwendige empirische Forschungen zur praktischen Umsetzung der DDR-Geschichtsmethodik weiterhelfen.

## 5. Berufsfeldorientierung

Die Geschichtsmethodik der DDR war direkt auf die Berufspraxis hin angelegt. Dies wurde gefördert durch die Konzentration auf Methodenfragen. Gleichwohl macht die Berufsfeldorientierung in Lehramtsstudiengängen *grundsätzlich* ihren Sinn. In puncto Berufsfeld- und Praxisorientierung war die DDR-Geschichtsmethodik als ganze der westdeutschen Geschichtsdidaktik voraus, in der nicht wenige Fachvertreter den Praxiskontakt eher scheuten und scheuen.

Gies bestätigt die Praxisscheu nicht weniger westdeutscher Geschichtsdidaktiker, wendet sich aber gegen die Wiederbelebung der "gescheiterten einphasigen Lehrerbildung" mit dem Argument, daß man sich damit die erneute Gegnerschaft sowohl der Fachseminarleiter in der zweiten Phase als auch die der Universitätshistoriker zuziehen werde.<sup>17</sup> Dazu ist Verschiedenes zu bemerken. Zunächst einmal wird ein prinzipielles Argument - das der unabdingbaren Theorie - Praxis - Vermittlung in der Lehrerbildung - gleich mit pragmatischen Einwänden bekämpft, was ich für bedenklich halte. Zweitens behaupte ich nicht, daß das einphasige Ausbildungsmodell übernommen werden solle, auch andere Formen des Berufspraxisbezugs im Studium sind sinnvoll und machbar, und da verfüge ich durchaus über ähnliche Erfahrungen an anderen Hochschulen wie Gies.<sup>18</sup> Drittens hat es die einphasige Lehrerbildung keineswegs nur in der DDR gegeben, in Niedersachsen ist beispielsweise in den siebziger Jahren ein großangelegter Modellversuch gestartet worden. In beiden Fällen führten keineswegs primär immanente Defizite, sondern gravierende Änderungen in den politischen Vorgaben zum "Scheitern" des einphasigen Ausbildungskonzepts. Und viertens zeigt sich gerade auch an den vielleicht gelungenen Beispielen "für eine funktionierende berufsfeldorientierte Geschichtslehrerbildung auch schon in der ersten Phase an der Universität"<sup>19</sup>, daß diese in der westdeutschen Hochschullandschaft die seltene Ausnahme und keineswegs den Regelfall darstellen. Der Optimismus, mit dem Gies gegen die Praxisorientierung der DDR-Lehrerbildung die Qualitäten der real existierenden Lehrerbildung in Deutschland verteidigt, ist mir aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und vieler Gespräche mit Fachleitern und Referendaren schwer verständlich. Vor allem aber unterschätzt er das Potential und die Chance der Geschichtsdidaktik, eine plausible Klammer für die beiden Phasen der Lehrerbildung herzustellen. Die Regel heute ist leider - in der Wahrnehmung der Betroffenen - das mehr oder weniger unverbundene Neben- bzw. Nacheinander beider Phasen.

## D      Mögliche Leistungen einer komparatistischen Geschichte der Geschichtsdidaktik in der Epoche der deutschen Teilung

Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse die Einzelforschungen unter den bisher abgehandelten Vergleichsperspektiven zwischen westdeutscher Geschichtsdidaktik und DDR-Geschichtsmethodik erbringen werden.<sup>20</sup> Ich denke aber, daß bereits jetzt einige mögliche Leistungen eines solchen komparatistischen Projekts benannt werden können.

1. Komplexität, Qualität und Reichweite der evidenten *Unterschiede* zwischen westdeutscher Geschichtsdidaktik und DDR-Geschichtsmethodik in der Epoche der Teilung werden präzise nachgewiesen. Damit hätten die plakativen Oberflächenvergleiche, die heute Diskurs und Verständigung so sehr belasten, ein Ende.

Schon jetzt wird erkennbar, daß eine schlichte Hinzufügung der alten DDR-Geschichtsmethodik zum westdeutschen Pluralismus geschichtsdidaktischer Konzeptionen - gleichsam als leichte "Lösung" - nicht zu haben ist. Vielmehr ist die DDR-Geschichtsmethodik nach dem Wegfall ihrer staatlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen in den wesentlichen Punkten nicht mehr zu halten. Der wissenschaftstheoretische Ansatz muß grundlegend verändert, das Verhältnis zu Staat, Geschichtswissenschaft und Pädagogik ganz neu definiert werden. Nimmt man die DDR-Geschichtsmethodik als Folie, dann schrumpfen die vieldiskutierten Gegensätze zwischen den westdeutschen Geschichtsdidaktikpositionen beträchtlich zusammen.

2. Trotz aller in die Augen springenden Unterschiede gab es offensichtlich auch *Problemparallelen* der geschichtsdidaktischen Entwicklung in den beiden deutschen Staaten.<sup>21</sup> In mancher Hinsicht sind die Kontraste eher relativ als absolut. So sticht beispielsweise das unbestreitbare Verhaftetsein beider Disziplinen in die jeweiligen Kontexte und Entwicklungsstadien ihrer politisch-sozialen Systeme besonders hervor. Bei aller Differenz zwischen pluralistischer Demokratie und sozialistischem Einheitsstaat: Politischen Instrumentalisierungsversuchen war sowohl die DDR-Geschichtsmethodik als auch die westdeutsche Geschichtsdidaktik ausgesetzt. Die regulative Idee angemessener wissenschaftlicher und vor allem pädagogischer Autonomie war und ist auch im Westen in der Praxis allenfalls annäherungsweise erreicht worden.<sup>22</sup> Woran liegt das? Ich denke, daß alle modernen Gesellschaften gemeinsame Grundtendenzen ausbilden, zu denen insbesondere die wachsende Perfektionierung formaler Bürokratie gehört (Max Weber). Insgesamt hat man den Eindruck, daß die Bedeutung und Funktion staatlich organisierter historischer Bildung und historischen Lernens in den modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften mit ihren sich beschleunigenden Wandlungsprozessen dramatisch zurückgeht - und zwar trotz einer in Ost wie West unübersehbaren Verbesserung des Geschichtsunterrichts seit den sechziger Jahren. Dies aus zwei Gründen: Der Wert der Vergangenheitserkenntnis sinkt tendenziell durch die "neue Unübersichtlichkeit" von Gegenwart und Zukunft und daraus resultierende postmoderne Stimmungen, und

neben der Schule gewinnt die außerschulische Vermittlung und Rezeption von Geschichte (etwa durch die Massenmedien) gewaltig an Einfluß. Das praktische Gewicht des Geschichtsunterrichts geht zurück. Gerade auch der Untergang der DDR, in der Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik bis zur Wende eine beneidenswert starke institutionelle Stellung hatten, von der man im Westen seit den siebziger Jahren nur träumen konnte, ist hierfür ein Beleg. Letztlich geht es um die vielerörterte Frage (von Jürgen Habermas u. a.), ob moderne komplexe Gesellschaften überhaupt noch eine vernünftige und tragfähige Identität ausbilden oder auch nur zulassen können und welche Rolle dabei gegebenenfalls die historische Dimension spielen kann.

3. Und damit ist ein dritter möglicher Ertrag einer komparatistischen Wissenschaftsgeschichte 1945-1990 bereits angedeutet: Sowohl durch die präzise Analyse der Differenzen zwischen Geschichtsdidaktik und Geschichtsmethodik als auch durch die Aufzeigung von Problemparallelen, die sich unterhalb dieser Differenzen sichtbar machen lassen, kann ein *Beitrag* geleistet werden, um die gegenwärtige bedrückende *Asymmetrie* der deutsch-deutschen Diskussion auf dem Felde der Geschichtsdidaktik zu relativieren. Hier geht es um ein gemeinsames Projekt der Geschichtsdidaktik in den alten und den neuen Bundesländern, das vor der schwierigen Aufgabe steht, die Fronten des "Kalten Krieges" auch in den tieferen Schichten des Bewußtseins zu überwinden und eine Sicht gerade der Epoche der Teilung zu entfalten, die den vierzigjährigen systembedingten Antagonismus auch in den Köpfen und Herzen abarbeitet und eine nunmehr gemeinsame Zukunft erlaubt.<sup>23</sup>
4. Freilich, mit dem vorgeschlagenen komparatistischen Projekt zur Disziplinengeschichte in der Epoche der Teilung sind wesentliche Aufgaben noch nicht erledigt. Hier ist vor allem eine Geschichte des empirisch abgelaufenen Geschichtsunterrichts zu nennen, die die komplizierte Brechung zwischen geschichtsdidaktischen Konzepten und Unterrichtswirklichkeit aufzeigen würde und die sowohl im Osten wie im Westen noch in den ersten Anfängen steckt. Hier wird man zunächst wohl nur im regionalgeschichtlichen Rahmen weiterkommen, also z. B. Geschichtsunterricht in Sachsen-Anhalt oder Halle in der Epoche der Teilung. Auch in einem Einheitsstaat wie der DDR hat es - zahlreiche Beobachtungen deuten darauf hin - offenbar beträchtliche regionale Abweichungen des real abgelaufenen Geschichtsunterrichts gegeben.<sup>24</sup>

Ich bin am Ende meiner Ausführungen und fasse zusammen. Eine vergleichende und konsensfähige Geschichte der deutschen Geschichtsdidaktik in der Zeit der Teilung gehört zu den wichtigsten aktuellen Aufgaben des Faches. Mit Akribie und Engagement durchgeführt, wird sie nicht nur zur "inneren Wiedervereinigung", sondern auch zur Selbstklärung des Faches beitragen. Insofern ist die Wiedervereinigung primär nicht eine Belastung der Geschichtsdidaktik, wie es an der Oberfläche manchmal den Anschein hat, sondern eine Chance für ihre Fortentwicklung unter den neuen Verhältnissen - mit vielleicht auch *international* interessanten Ergebnissen. Das allerdings kann nur gelingen, wenn man jenseits der Frontstellungen des "Kalten Krieges", die heute überholt sind, diese Chance auch wirklich ergreift, den Rahmen der alten westdeutschen Geschichtsdidaktik für

die neue gesamtdeutsche Perspektive öffnet und damit das Zusammenleben von West- und Ostdeutschen im wiedervereinigten Deutschland zukunftsfähig macht.

#### Anmerkungen

1.

Vgl. etwa - außer den unten noch näher zu betrachtenden Tagungsbeiträgen von Horst Gies und Wendelin Szalai - die Stellungnahmen von: Uwe Uffelman, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beitrag zur Wochenzeitung "Das Parlament"* B41/1994, S. 13; Peter Meyers, in: *Das Historisch-Politische Buch* 43 (1995), S. 448-450; Rudolf Bonner, in: *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 16 (1995), S. 74-76; Jürgen Kessel, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 23 (1995), S. 204f; Gerold Niemetz, in: *Praxis Geschichte* 9 (1995), S. 40; Karl Pellens, in: *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 17 (1996), S. 68, 70; Hilke Günther-Arndt, in: *Internationale Schulbuchforschung* 18 (1996), S. 416; Horst Gies: *Neuanfang und Kontinuitäten. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in Niedersachsen nach 1945*, in: Horst Kuss, Bernd Mütter (Hg.): *Geschichte Niedersachsens - neu entdeckt*. Braunschweig 1996, S. 98-111, dort S. 109; Joachim Rohlfes, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 48 (1997), S.43; Bernd Schönemann: *Historisches Lernen und Geschichtsmethodik in der SBZ/DDR als Gegenstand und Problem geschichtsdidaktischer Forschung*, in: Sonja Häder, Heinz-Elmar Tenorth (Hgg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim 1997, S. 183-202, dort S. 192ff. Meine grundsätzliche Position zur Wiedervereinigung als Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe ist skizziert in meinem Vortrag "Nach der Wiedervereinigung - Wo stehen die Deutschen heute?", in: Stephan Kronenburg, Horst Schichtel (Hgg.): *Die Aktualität der Geschichte. Historische Orientierung in der Mediengesellschaft. Siegfried Quandt zum 60. Geburtstag*. Gießen 1996, S. 160-174.

2. Horst Gies: *Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsdidaktik in der DDR*, in: *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 18 (1997), S. 51-57, dort S. 54; Gies (wie Anm. 1), S. 109. Vgl. auch meine eigene Zusammenfassung der Diskussion auf der Tagung in Friedrichroda 1993: Bernd Mütter: *Nation - Europa - Welt: Konsenslinien, Kontroversen und Dilemmata bei der Erarbeitung von Identität im vereinten Deutschland*, in: Uwe Uffelman in Verbindung mit Dagmar Klose und Bernd Mütter (Hgg.): *Historisches Lernen im vereinten Deutschland. Nation - Europa - Welt*. Weinheim 1994, S. 302-316, dort S. 309ff.

3. Vgl. die Tagungsbände Uwe Uffelman (Hg.): *Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands*. Weinheim 1993; Dagmar Klose, Uwe Uffelman (Hgg.): *Vergangenheit - Geschichte - Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch*. Idstein 1993; Uffelman - Klose - Mütter (wie Anm. 2); Bernd Mütter, Uwe Uffelman (Hg.): *Regionale Identität im vereinten Deutschland. Chance und Gefahr*. Weinheim 1996.

4. Dieser Gesichtspunkt wurde in Tutzing besonders von Wendelin Szalai hervorgehoben. Vgl. den Abdruck seines Beitrags: "Das Erbe von Geschichtsmethodik und Geschichtsunterricht in der DDR" - Fragen und Anmerkungen aus einer ostdeutschen Sicht zu einem Vortrag aus einer westdeutschen Perspektive, in: *Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik* 18 (1997) H. 1, S. 58-64. Zu praktischen Auswirkungen im Schulbuch vgl. Bernd Mütter: *Probleme bei der Einführung westdeutscher Schulbücher in den neuen Bundesländern*, in: *Geschichte - Erziehung - Politik* 5 (1994),

S. 73-81.

5. Dies gilt auch noch für die beiden einschlägigen Beiträge in dem Band von Uffelman - Klose - Mütter (wie Anm. 2): Wendelin Szalai: Überlegungen zur Geschichte von Geschichtsunterricht und Geschichtsmethodik in der DDR (ebd. S. 30-60); Horst Kuss: Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der alten Bundesrepublik. Zur Entstehung der neuen Geschichtsdidaktik und zur Reform des Geschichtsunterrichts seit 1970 (ebd. S. 61-88).
6. Auch auf diesen Gesichtspunkt weist Szalai (wie Anm. 4) mit Nachdruck hin.
7. Vgl. dazu Pellens (wie Anm. 1), S. 69f.; Gies (wie Anm. 2), S. 55f.; Schönemann (wie Anm. 1), S. 191f.
8. Vgl. demnächst Horst Gies (Hg.): Nation und Europa im Geschichtsunterricht Deutschlands (Sektion auf dem Deutschen Historikertag in München 1996).
9. Vgl. dazu unten Kapitel D. Demgegenüber befaßt sich Gies nur mit der DDR-Geschichtsmethodik, und zwar so, als ob sie in einer ganz anderen Welt agiert hätte als die westdeutsche Geschichtsdidaktik. Die Stockwerk-Metapher, um unterschiedliche Ebenen der Debatte zu veranschaulichen, verdanke ich Karl Filser.
10. Christoph Kleßmann: Zwei Diktaturen in Deutschland. Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen?, in: Deutschland Archiv 1992, S. 601ff.; ders.: Verflechtung und Abgrenzung. Aspekte der geteilten und zusammengehörigen deutschen Nachkriegsgeschichte, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" B29-30/1993, S. 30-41.
11. Mehrere, vor allem ausländische Diskussionsredner in Tutzing teilten diesen Eindruck.
12. Gies (wie Anm. 2), S. 52.
13. In dieser Hinsicht wurden in Tutzing vor allem durch Luigi Cajani interessante Anregungen gegeben in seinem Vortrag "Zum Geschichtsbewußtsein heutiger Jugend in Europa - Überwindung des eurozentrischen Geschichtsbewußtseins?".
14. Das volle Programm der Hamburger Tagung der "Konferenz für Geschichtsdidaktik" ist abgedruckt in: Mitteilungen der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 18 (1997), S. 133-135. Durchaus richtig sieht Gies, daß es mir vor allem um die formale Ebene geht (S. 52). Das von ihm zitierte Wortprotokoll einer Geschichtsstunde in der DDR zum Thema Rosa Luxemburg/Karl Liebknecht ist m. E. in der hier anstehenden Debatte wenig nützlich. Die zitierte Stunde dürfte auch nach Auffassung der renommierten DDR-Geschichtsmethodiker "verunglückt" gewesen sein. Wollte der Bildungshistoriker nach der hier von Gies angewandten Methode künftig die westdeutsche Geschichtsdidaktik analysieren und bewerten, dürfte es dem Kenner der Praxis nicht schwerfallen, analoge Beispiele auch aus westdeutschen Schulen beizubringen.
15. Bernd Mütter, Uwe Uffelman (Hgg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung - Vermittlung - Rezeption. Braunschweig 1992, <sup>1</sup>1996.
16. Horst Gies: Emotionalität versus Rationalität? in: Mütter - Uffelman (wie Anm. 15), S. 27-40.



17. Gies (wie Anm. 2), S. 54.
18. Vgl. Bernd Mütter: Geschichtsdidaktik und Lehrerbildung, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 25 (1997), S. 6-13.
19. Gies (wie Anm. 2), S. 54.
20. Schönemann (wie Anm. 1), S. 196f. plädiert für ein Zurückstellen des Vergleichs aus forschungspragmatischen Gründen, nicht für einen Verzicht auf Vergleich. Dies ist nachvollziehbar, auch auf der Tagung in Friedrichroda wurde schon in dieser Richtung argumentiert (vgl. Uffelman - Klose - Mütter [wie Anm. 2], S. 308ff.). Voraussetzung ist dann freilich, daß die empirisch-analytische "Bändigung" vorzeitiger normativer Interpretationen tatsächlich gelingt.
21. Die Vernachlässigung gerade dieses Gesichtspunktes bei Gies sticht besonders ins Auge. Das wurde während der Tagung in Tutzing auch von anderen Diskussionsteilnehmern festgestellt (z. B. Diskussionsbeiträge Cajani, Joop, Strotzka, Szalai). Vor allem Ausländern fiel auf, daß die Auseinandersetzung mit dem DDR-Kommunismus und seinen verschiedenen Ablegern, zu denen man auch die Geschichtsmethodik zählen muß, in Deutschland weithin noch in einem Ton und einer Weise geführt wird, als ob der "Kalte Krieg" noch in vollem Gange sei und als ob die DDR immer noch eine reale Gefahr für den Westen darstelle. Fatal daran ist m. E. vor allem die Perspektivlosigkeit, die sich daraus für die Ostdeutschen ergibt, die sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten positiv mit den neuen Verhältnissen im Lande nach der Wiedervereinigung auseinandersetzen wollen und damit von den "Ewig-Gestrigen", die sich leider auch wieder artikulieren, deutlich abheben. Ich stimme den Ausführungen, die Gies am Ende seines Beitrags unter der Frage "Welche Erfahrungen gibt es mit der historischen Aufarbeitung der Geschichtsmethodik und des Geschichtsunterrichts der DDR?" (S. 55-57) macht, unumwunden zu (vgl. auch Horst Gies: Umerziehung oder Erneuerung? Zum Umbruch historischen Lehrens und Lernens in der DDR 1989/90, in: Gustavo Corni, Martin Sabrow [Hgg.]: Die Mauern der Geschichte. Historiographie in Europa zwischen Diktatur und Demokratie. Leipzig 1996, S. 118-137). Was ich aber vermisse, sind in der heutigen Situation weiterhelfende Perspektiven für die wandlungsbereiten Geschichtsmethodiker und Geschichtslehrer, die nach Gies - liest man seinen Text Zeile für Zeile - eigentlich vor einer unlösbaren Aufgabe stehen und nur noch der Verzweiflung - oder dem trotzigem Beharren auf überholten und widerlegten Positionen - anheimfallen können. Es ist genau dieser Punkt, der die Stellungnahme von Wendelin Szalai zum Vortrag von Gies (ebd. S. 58-64) wie ein roter Faden durchzieht - meines Erachtens völlig zu Recht.
22. In diesem Zusammenhang ist vor allem auf die Tätigkeit der Richtlinien- und der Schulbuchgenauungskommission hinzuweisen.
23. Darauf hebt auch Wendelin Szalai sehr stark ab (wie Anm. 4). Eine wichtige Rolle spielen für dieses Projekt die Historiker und Geschichtsdidaktiker, die aus Westdeutschland inzwischen auf Professuren in den neuen Bundesländern berufen worden sind.
24. Auf die vordringliche Notwendigkeit "hieb- und stichfester empirischer Wirkungsforschung" in Mikrostudien hebt auch Schönemann ab (Schönemann [wie Anm. 1], S. 193ff.). Das Problem liegt darin, daß es dafür auch in der alten Bundesrepublik viel zu wenig Beispiele gibt, wie Schönemann auch selbst betont (S. 197).